

Helsper, Werner; Herwartz-Emden, Leonie; Terhart, Ewald
**Qualität qualitativer Forschung in der Erziehungswissenschaft. Ein
Tagungsbericht**

Zeitschrift für Pädagogik 47 (2001) 2, S. 251-269



Quellenangabe/ Reference:

Helsper, Werner; Herwartz-Emden, Leonie; Terhart, Ewald: Qualität qualitativer Forschung in der Erziehungswissenschaft. Ein Tagungsbericht - In: Zeitschrift für Pädagogik 47 (2001) 2, S. 251-269 -
URN: urn:nbn:de:0111-opus-52768 - DOI: 10.25656/01:5276

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-52768>

<https://doi.org/10.25656/01:5276>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 47 – Heft 2 – März/April 2001

Thema: Internationale Schulleistungsvergleichsforschung

- 155 ANDREAS HELMKE
Internationale Schulleistungsvergleichsforschung.
Schlüsselprobleme und Perspektiven
Einleitung in den Thementeil
- 161 KARL-HEINZ ARNOLD
Schulleistungstudien und soziale Gerechtigkeit
- 179 ECKHARD KLIEME/JOACHIM FUNKE/DETLEV LEUTNER/PETER REIMANN/
JOACHIM WIRTH
Problemlösen als fächerübergreifende Kompetenz. Konzeption und erste
Resultate aus einer Schulleistungstudie
- 201 PETER MARTIN ROEDER
Vergleichende ethnographische Studien zu Bildungssystemen:
USA, Japan, Deutschland

Weiterer Beitrag

- 217 MANFRED LÜDERS
Dispositionsspielräume im Bereich der Schülerbeurteilung.
Auch ein Beitrag zur Professions- und Organisationsforschung

Diskussion

- 235 DIRK RUSTEMEYER
Wie besonders ist das Allgemeine?
- 251 WERNER HELSPER/LEONIE HERWARTZ-EMDEN/EWALD TERHART
Qualität qualitativer Forschung in der Erziehungswissenschaft.
Ein Tagungsbericht
- 271 ROSWITHA LEHMANN-ROMMEL
Neuere Veröffentlichungen über John Dewey. Eine Sammelrezension

Besprechungen

- 285 KLAUS PRANGE
Martina Koch: Performative Pädagogik.
Über die welterzeugende Wirksamkeit pädagogischer Reflexivität
- 288 SABINE ANDRESEN
Dorle Klika: Herman Nohl. Sein „Pädagogischer Bezug“ in Theorie,
Biographie und Handlungspraxis
- 291 JÜRGEN ZINNECKER
Fritz Haselbeck: Lebenswelt Schule. Der Schulalltag im Blickwinkel
jugendlicher Hauptschülerinnen und Hauptschüler. Einstellungen,
Wahrnehmungen und Deutungen
- Fritz Haselbeck*: Wie Schüler Schule sehen. Hilferufe an Lehrer,
Eltern und Politiker? Originale, sehr aufschlußreiche Schüleraussagen
aus Gruppendiskussionen, Einzelinterviews und Schultagebuch-
aufzeichnungen

Dokumentation

- 295 Pädagogische Neuerscheinungen

Beilagenhinweis: Dieser Ausgabe der Z.f.Päd. liegen Prospekte des
VNR-Verlag für die deutsche Wirtschaft AG, Bonn, und des Verlags der
Österreichischen Akademie, Wien, bei.

Topic: International Comparative Research On School Achievement

- 155 ANDREAS HELMKE
International Comparative Research On School Achievement.
Key Issues and Perspectives
An Introduction
- 161 KARL-HEINZ ARNOLD
Studies On School Achievement and Social Justice
- 179 ECKHARD KLIEME/JOACHIM FUNKE/DETLEV LEUTNER/PETER REIMANN/
JOACHIM WIRTH
Problem Solving As Transdisciplinary Competence – Conception and
first results of a study on school achievement
- 201 PETER MARTIN ROEDER
Comparative Ethnographic Studies On Educational Systems:
United States, Japan, Germany

Further Contributions

- 217 MANFRED LÜDERS
Teachers' Discretionary Powers Regarding Student Assessment –
A contribution to research on professions and organizations

Discussion

- 235 DIRK RUSTEMEYER
How Specific Is the General?
- 251 WERNER HELSPER/LEONIE HERWARTZ-EMDEN/EWALD TERHART
The Quality of Qualitative Research In Educational Science –
A report on a conference
- 271 ROSWITHA LEHMANN-ROMMEL
Recent Publications on John Dewey. A Complete Review
- 285 BOOK REVIEWS
- 295 NEW BOOKS

Qualität qualitativer Forschung in der Erziehungswissenschaft

Ein Tagungsbericht

Zusammenfassung

Obwohl qualitative Verfahren im Rahmen empirischer Forschung in der Erziehungswissenschaft als etabliert angesehen werden können, ergeben sich immer wieder dringende Fragen hinsichtlich der methodologischen und methodischen Qualitätsstandards, die an den Einsatz, die Durchführung und die Auswertung qualitativ ausgerichteter Forschungsprojekte angelegt werden müssen. Ebenso stellt sich zunehmend die Aufgabe, übergreifende Erträge zu bündeln und sicherzustellen, sodass innerhalb des qualitativen Forschungsansatzes kumulierbare Erkenntnisse entstehen. Zu diesem Problembereich ist ein DFG-Rundgespräch durchgeführt worden, dessen Teilnehmerinnen und Teilnehmer auf der Basis eigener Projekterfahrung der Frage nach der Qualität qualitativer Forschung in der Erziehungswissenschaft nachgegangen sind. Der Beitrag präsentiert in systematisierter Weise zentrale Ergebnisse der Tagungsarbeit.

1. Einleitung

In den letzten Jahren sind verstärkt Bemühungen zu einer Bilanzierung, Bündelung, Strukturierung und Präzisierung qualitativer Forschung und insbesondere qualitativer Forschung in der Erziehungswissenschaft festzustellen (vgl. LAMNEK 1993; LeCOMPTE/MILLROY/PREISSE 1992; DENZIN/LINCOLN 1994; FLICK u.a. 1991; HITZLER/HONER 1997; KÖNIG/ZEDLER 1995; FRIEBERTSHÄUSER/PRENGEL 1997; KRÜGER/MAROTZKI 1999; BOHNSACK/LÜDERS/REICHERTZ 1999). In diesen Überblicken und Systematisierungen zeigt sich: Das Feld der qualitativen erziehungswissenschaftlichen bzw. erziehungswissenschaftlich relevanten Forschung hat sich sowohl inhaltlich als auch methodisch breit ausgefächert. Hier sind insbesondere – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – die Felder Kindheits- und Jugendforschung, Unterrichts- und Schulforschung, Frauenforschung, Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung etc. zu nennen und – als besonders weit vorangeschrittene Untersuchungsrichtungen – etwa die Biografieforschung, ethnografische Zugänge und interpretative Zugänge, z.B. die objektive Hermeneutik. Die qualitative erziehungswissenschaftliche Forschung hat in diesem Prozess ihren ehemals „exotischen“ Charakter verloren und ist zu einem fest etablierten Segment im Spektrum der erziehungswissenschaftlichen Forschung geworden. Dabei bestehen zwischen verschiedenen qualitativen Ansätzen und Vorgehensweisen große Differenzen, sodass sich die Frontstellung von qualitativen und quantitativen Verfahren relativiert hat und demgegenüber interne Auseinandersetzungen im qualitativen Spektrum in den Vordergrund getreten sind.

Im Zuge dieser „Normalisierung“ und Expansion qualitativer erziehungswissenschaftlicher Forschung – nicht zuletzt ist hier auf die Neuentstehung qua-

litativ-rekonstruktiv orientierter Zeitschriften oder Jahrbücher unter Mitbeteiligung von Erziehungswissenschaftlern zu verweisen (vgl. die Zeitschrift *Sozialer Sinn* ab 2000, die *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung* ab 2000; COMBE/HELSPER/STELMASZYK 1999) – sind inzwischen in zahlreichen qualitativen Forschungsprojekten methodisches Wissen gesammelt und unterschiedliche qualitative Vorgehensweisen und Praxen entwickelt worden. Dabei sind vielfältige Erfahrungen im konkreten Umgang mit methodologischen und methodischen Fragen im Sinne der Entwicklung konkreter Forschungsverfahren entstanden. Häufig aber liegt dieses qualitative Forschungswissen noch unsystematisiert und wenig strukturiert vor; ebenso bedürfen zentrale methodologische und methodische Fragen nach wie vor einer weiteren Klärung und Systematisierung gerade auf der Grundlage der erweiterten Kenntnisse und Erfahrungen mit qualitativen Forschungspraxen, aber vor allem auch vor dem Hintergrund, dass die qualitative erziehungswissenschaftliche Forschung ihren Novizenstatus hinter sich gelassen hat und nun eine Sicherung und Zwischenbilanzierung zu erfolgen hat.

In diesem Zusammenhang ist auch das von der DFG angeregte Rundgespräch zu verorten, über das im Folgenden berichtet werden soll. Auch die DFG hat in den letzten beiden Jahrzehnten zahlreiche qualitative erziehungswissenschaftliche Forschungsprojekte gefördert. Dies war Anlass genug, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus dem Bereich erziehungswissenschaftlicher Forschung, die selbst über qualitative Forschungspraxis verfügen und Forschungsvorhaben durchgeführt haben, zu einem DFG-Rundgespräch einzuladen, um qualitative Forschungspraxen zu sichten und qualitative Forschungsstandards zu diskutieren. Dabei – so lässt sich das Vorverständnis der Tagungsveranstalter zusammenfassen – sollte es um den Versuch einer Formulierung und Diskussion von Standards, von bewährten Forschungspraxen und methodischen Vorgehensweisen gehen, ohne dabei allerdings der Gefahr einer „Standardisierung“ zu unterliegen (vgl. BOURDIEU/WAQUANT 1996). Denn gerade qualitative Vorgehensweisen leben auch von der Offenheit, der Kreativität und der Risikobereitschaft, neue methodische Versuche und Kombinationen zu erproben, die sich allerdings im Horizont von qualitativen Forschungsstandards zu bewähren haben.

2. Anliegen und Zielsetzung der Tagung

Zielsetzung dieses Rundgesprächs war es,

- 1) die theoretischen und methodischen Erträge qualitativer Forschung zu markieren, m.a.W. in Rückschau auf die bisherige Entwicklung herauszustellen, welche systematischen Ergebnisse qualitative empirische Forschung in der Erziehungswissenschaft erbracht hat,
- 2) auf der Basis eigener praktischer Forschungserfahrung theoretische und methodische Grundprobleme qualitativer Forschung in der Erziehungswissenschaft zu erörtern und
- 3) explizite Qualitätskriterien für qualitative Forschung zu definieren, die für die weitere Forschung sowie auch Forschungsförderung leitend sein können.

Damit das Rundgespräch, dessen Teilnehmerinnen und Teilnehmer in unterschiedlichen Forschungsfeldern der Erziehungswissenschaft qualitativ arbeiten oder gearbeitet haben, nicht zu einer additiven Präsentation von Einzelunternehmungen geriet, sollte die (vorab versandte) folgende Liste inhaltlicher Problembereiche qualitativer Forschung in der Erziehungswissenschaft eine gemeinsame Bezugsbasis schaffen. Die Referentinnen und Referenten (s. Anhang), die über ihre eigene Forschung berichteten, sollten dabei immer auch auf (von ihnen ausgewählte) Grundprobleme Bezug nehmen. In den Diskussionen zu den Referaten sowie vor allem auch in der Abschlussdiskussion wurde hierauf immer wieder Bezug genommen.

Die Problemliste umfasste vier große Bereiche, nämlich: (A) Methodologische Grundprobleme, (B) Interaktionsprobleme im Rahmen qualitativer Forschung, (C) Darstellung und Ertrag qualitativer Forschung und – als offene Klasse – (D) Einzelprobleme.

(A) Methodologische Grundprobleme

- Verhältnis von Fragestellung, Gegenstand und Methode
- Verhältnis von Erfahrung und Abstraktion
- Geltungsbegründung der Ergebnisse
- Methodenkombination/Triangulation

(B) Interaktionsprobleme im Rahmen qualitativer Forschung

- Verhältnis Forschungssubjekt/Forschungsobjekt
- Verhältnis Interpretation/Intervention
- Ethik qualitativer Forschung/Nähe und Distanz

(C) Darstellung und Ertrag qualitativer Forschung

- Darstellungsprobleme qualitativer Forschung
- Verallgemeinerbarkeit von Ergebnissen/Strukturgeneralisierung
- Kumulativität von Einzelforschung
- Theoretischer Ertrag der Forschungsarbeit
- Erträge für außerwissenschaftliche Kontexte

(D) Einzelprobleme

- Ausbildung für den Einsatz qualitativer Methoden
- Sekundäranalysen qualitativer Projekte
- etc.

Die Tagung hatte das Anliegen, qualitative Projekte aus verschiedenen Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft und mit unterschiedlichen qualitativen Ansätzen ins Gespräch zu bringen und die jeweiligen Vorgehensweisen und methodischen Praxen zu sichten, um eine möglichst forschungsnahe, auf konkreter Projekterfahrung beruhende Diskussion von Qualitätsstandards im Bereich erziehungswissenschaftlich-qualitativer Forschung zu gewährleisten. So wurde darauf geachtet, dass sowohl aus dem Bereich der Schulpädagogik, der Sozialpädagogik und der Erwachsenenbildung Projektbeiträge vertreten waren und zugleich zentrale, dazu quer liegende Forschungsfelder vertreten waren, wie etwa die erziehungswissenschaftliche Biografieforschung, unterschiedliche

interpretative Zugänge, der ethnografische Ansatz, computergestützte qualitative Auswertungsverfahren oder auch neuere qualitative Ansätze zur Erschließung nicht-sprachlicher Dokumente (Bild- und Fotoanalyse). Die Tagung selbst gliederte sich in drei thematische Blöcke, die mit der Biografieforschung und der Kindheits- und Jugendforschung zwei Forschungsfelder in den Mittelpunkt rückten, in denen eine breite qualitative erziehungswissenschaftliche Forschung vorliegt. Diese beiden inzwischen breit ausdifferenzierten Forschungsfelder wurden durch den Bereich der Bildungsinstitutionen ergänzt (vgl. Übersicht über die Referate im Anhang).

Neben den konkreten Einblicken in die qualitative Forschungspraxis einzelner Projekte, die von ihren konkreten Forschungszugängen aus die skizzierten grundlegenden methodischen Fragen in den Blick nehmen sollten, waren einzelne bilanzierende Beiträge eingeplant und darüber hinaus zwei verallgemeinernde Plena vorgesehen, in denen Standards und Entwicklungsperspektiven der qualitativen Forschung in der Erziehungswissenschaft diskutiert werden sollten.

3. Diskussionsschwerpunkte: Methodische und methodologische Fragen in qualitativen erziehungswissenschaftlichen Forschungsvorhaben

Im Folgenden wird die Diskussion der einzelnen Projekte und der übergreifenden qualitativen Forschungsstandards auf zentrale Fragestellungen und -perspektiven bezogen, wie sie sich im Verlauf der Tagung herauskristallisierten. Hier ergaben sich die folgenden thematischen Schwerpunkte.

3.1 Das Verhältnis von Theorie, Methode und Forschungsprozess in der qualitativen Forschung

Das Verhältnis von Theorie, Methode und Erkenntnisbildung wird in einem relevanten Teil der qualitativen Forschungsmethodologie geradezu konträr zur quantitativen Vorgehensweise entworfen. Ist dort die Theorie zum einen die Voraussetzung für die Generierung von Hypothesen, die Operationalisierung der Variablen und die Konstruktion der Instrumente und zum anderen – in Form ihrer Falsifikation, also der Zurückweisung, Relativierung, Ergänzung oder Bestätigung der jeweilig vorgängig formulierten Theorie – Ergebnis ihrer Überprüfung, so ist die Theorie in qualitativen Verfahren gerade als Voraussetzung der empirischen Forschung suspendiert und erst als Ergebnis der explorativen Forschungstätigkeit legitim formulierbar. Dabei zeichnen sich unterschiedliche qualitative Forschungsansätze wiederum durch divergierende Voten hinsichtlich der theoriegenerierenden Relevanz qualitativer Forschung bzw. der Theorie-Abstinenz im Vorfeld des qualitativen Forschungsprozesses aus. Im Konzept der „grounded theory“ findet sich etwa einerseits ein radikalisiertes induktivistisches Modell der vorgängigen Theorie-Ignoranz und andererseits und zugleich eine Sichtweise, die eine vorgängige theoretische Sensibilität postuliert, mit der es dem qualitativen Forscher möglich wird, zu Kategorienbildung und zu einer Strukturierung des Forschungsfeldes zu gelan-

gen (vgl. GLASER/STRAUS 1998; KELLE 1994; KELLE/KLUGE 1999). Mit der Vorstellung „sensibilisierender Konzepte“ (vgl. BLUMER 1954, 1981) wird ein Zwischenweg zwischen Induktion und Deduktion beschritten, indem theoretische Kategorien im Vorfeld für die Formulierung theoretischer Perspektiven oder Heuristiken Verwendung finden, aber nicht präzisiert oder gar operationalisiert werden, sondern im qualitativen Forschungsprozess selbst erst eine Konkretisierung, Aus- und Reformulierung erfahren. In einzelnen qualitativen Methoden, etwa in der objektiven Hermeneutik, sind sowohl induktive Konzepte im Sinne der „künstlichen Naivität“ der Abstraktion von Theorie- und Kontextwissen als auch falsifikatorische Konzepte, etwa im Anschluss an die Formulierung einer „riskanten Strukturhypothese“, die es zu überprüfen gilt, aufzufinden. Dabei stehen Konzepte des „abduktiven Schließens“ im Anschluss an C.S. PEIRCE im Hintergrund (vgl. OEVERMANN u.a. 1979; OEVERMANN 1993; PEIRCE 1991). Festzuhalten bleibt allerdings, dass selbst in induktivistischen Konzepten eine *umfassende* Suspendierung der Theorie vor dem Forschungsprozess *nicht haltbar* erscheint, da in das induktive Votum bereits theoretische Konstrukte eingehen, die ihrerseits Annahmen über die Beschaffenheit der sozialen Welt implizieren.

Trotz dieser Differenzen im qualitativen Spektrum und der unterschiedlichen Voten zeigt sich ein spezifisches Verständnis der Bedeutung von Theorie im Diskurs der qualitativen Forschung. Daran schließt sich die Frage an, wie stark theoretische Konzepte und Rahmungen im Vorfeld und bei der Planung qualitativer Forschungsprozesse ausformuliert werden dürfen und können, wie offen mithin qualitative Forschungsvorhaben angelegt werden müssen und wie stark sie theoretisch vorstrukturiert und ausformuliert sein können. Hier zeigten sich in den Projektdarstellungen unterschiedliche Vorgehensweisen, etwa eine große Vorsicht gegenüber weit reichenden theoretischen Vorgaben auf Seiten der stark ethnografisch orientierten Projekte (insbesondere KELLE, KALTHOFF, FAULSTICH-WIELAND) und stärker theoretischen Vorgaben in anderen Projekten (z.B. HERRMANN/HERTRAMPH). Faktisch aber gibt es keinen Projekt- bzw. Forschungsbeitrag, in dem gänzlich auf die Vorformulierung theoretischer Perspektiven und Bezugsrahmen verzichtet wurde! Zumindest im Sinne des Aufrisses zentraler theoretischer Bezugsrahmen und direkter forschungsrelevanter Bezugsstudien und deren Ergebnisse – die Sichtung des Forschungsstandes zum jeweiligen Gegenstandsfeld erscheint dabei als eine selbstverständliche Voraussetzung – lässt sich eine Explikationsnotwendigkeit festhalten.

Diese Perspektiven und Fragen sind für die Beurteilung qualitativer Forschungsvorhaben deshalb so bedeutsam, weil qualitative Forschung sich balancierend zwischen zwei Vorwürfen zu verorten hat: einerseits zwischen der *Scylla*, alles was erhoben und offen exploriert werden soll, schon theoretisch vorentschieden und auf diese Weise die qualitative Forschungslogik verfehlt und ihr theoriegenerierendes Potenzial verspielt zu haben, und andererseits der *Charybdis*, ihre Vorgehensweise und Forschungsziele mangelhaft theoretisch zu explizieren und in großer Vagheit zu belassen. Für die Erfüllung von Forschungsstandards qualitativer Forschung ist es unumgebar, theoretische Explikationen im Vorfeld des Forschungsprozesses zu formulieren und dabei unterschiedliche bewährte Formen der Vermittlung des theoretischen Vorwissens mit dem qualitativen Forschungsprozess zu skizzieren.

In diesen Bereich gehört auch die Diskussion, inwiefern nicht nur von einer *theoriegenerierenden* Funktion qualitativer Forschung gesprochen werden sollte, sondern auch eine *theorieausfüllende* oder eine *theoriedifferenzierende* Funktion qualitativer Forschung angenommen werden kann. So konnte in einigen Projekten eindrucksvoll verdeutlicht werden (z.B. KADE), wie die Entwicklung theoretischer Linien – von der Relativierung des Verhältnisses von Angebot und Aneignung in der Erwachsenenbildung über die Ausformulierung der Aneignungsperspektive im Rahmen einer empirischen Rekonstruktion lebenslangen Lernens bis zur Ausarbeitung einer grundlagentheoretischen Konzeptionierung von Vermittlung und Aneignung – eng mit der Erkenntnisgenerierung in der Abfolge unterschiedlicher qualitativer Forschungsprojekte verzahnt war. So resultierten aus qualitativer Forschung Theoriebildungen hinsichtlich der Erwachsenenbildung, die ihrerseits in die Neuformulierung von Fragestellungen mündeten. Diese wiederum werden für weitere qualitative Studien fruchtbar, in die die aus vorhergehenden Projekten resultierenden Theoretisierungen *nun konstitutiv* eingingen und in denen qualitative Rekonstruktion entfaltet, modifiziert und für weiter treibende theoretische Fragestellungen geöffnet wurden. Daneben aber wurde diskutiert, ob diese Form einer theoriegenerierenden qualitativen Forschung die einzig mögliche bildet und den alleinigen Maßstab für die Bewertung qualitativer Forschungsvorhaben darstellt oder ob es nicht auch legitime qualitative Forschungsvorhaben geben kann, die in anderen Projekten gewonnene Theoriekonstrukte auf ihre Tragfähigkeit in anderen Feldern, an anderen Gruppen oder in anderen Institutionen untersuchen.

3.2 Gegenstand und Methode

Die skizzierte Verhältnisbestimmung von Theoriebildung und methodischem Zugang wird durch die Erörterung des Verhältnisses von Gegenstand und Methode ergänzt, also um die Frage, welche methodische Vorgehensweise welchem Gegenstand und welcher Fragestellung angemessen ist. Hier bedarf es, wie in vielen Diskussionsbeiträgen deutlich wurde, einer Sichtung und Systematisierung vorliegender bewährter Praxen. Also: Welche Methoden eignen sich vor allem für den *Nachvollzug* subjektiven Sinns und die Erschließung subjektiver Deutungen, Alltagstheorien, Einstellungen etc.; welche Methoden ermöglichen in möglichst optimaler Weise die Deskription und das *Verstehen* sozialen Handelns und Interagierens (vgl. BOHNSACK 1991), und welche Methoden erlauben die *rekonstruktive Erschließung* sozialer Sinnstrukturen und latenter Tiefendimensionen des Sozialen (vgl. ansatzweise STEINKE 2000). Schließlich: Wie lassen sich Verknüpfungen zwischen unterschiedlichen Gegenständen bzw. Ebenen in der Kombination von Methoden herstellen (vgl. die Überlegungen zur Triangulation). Ohne ein rigides Klassifikationsschema zu entwerfen, scheinen hier – so kann die Diskussion zusammengefasst werden – Zuordnungen möglich, die die Angemessenheit von Fragestellung, Gegenstand und Methode (eine zentrale Dimension für die Gültigkeit der Forschung) sichern können. Damit ist allerdings noch nicht die Stufe letzter Konkretion, also der Vermittlung mit der direkten materialen Fragestellung und den konkreten

Gegenstandsbezügen erreicht, die letztlich immer im jeweiligen Projektzusammenhang zu leisten ist, aber durch eine derartige Zusammenstellung bewährter Methoden hinsichtlich ihrer Relevanz auf einer mittleren Konkretionsebene angesiedelter Gegenstands-„Cluster“ erleichtert werden könnte.

Ein Grundproblem oder Basisphänomen im Zusammenhang von Methode und Gegenstand für die qualitative Forschung wurde anhand ethnografischer Zugänge vor allem eines vorgestellten Projektes breit diskutiert (vgl. GEERTZ 1983; BERG/FUCHS 1993; LÜDERS 1995; HIRSCHAUER/AMMAN 1997): die methodische Konstruktion des Gegenstandes. An dem Projekt aus dem Themenbereich *peer culture*-Forschung (KELLE) wird exemplarisch die Schwierigkeit einer Gegenstandskonstituierung deutlich, denn beispielsweise Sozialisation zu untersuchen markiert noch *keinen* hinreichend geklärten Gegenstand. Untersucht werden kann, so die These dieses empirischen Zugangs, lediglich die kulturelle Praxis. Eine Zugangsmöglichkeit zu dieser kulturellen Praxis bietet der ethnografische Ansatz. Der Gegenstand jedoch, der hier erhoben wird, bleibt sich nicht gleich, sondern wird unterschiedlich konturiert; es ergibt sich schließlich keine einfache Wiedergabe oder gar Abbildung authentischer empirischer Beispiele. Der Gegenstand nimmt also unterschiedliche Gestalt an, je nachdem ob er in Form eines Beobachtungsprotokolls, eines Transkriptes oder eines aufgezeichneten Interviews vorliegt, was darauf hindeutet, dass eine durchgängige Gegenstandskonstruktion durch die jeweilige Spezifik der Methode entsteht.

Was an diesem ethnografischen Projekt, das mit einem „Methodenmix“ arbeitete, besonders deutlich herausgearbeitet werden kann, ist die Interpretation der Konstruktion von Wirklichkeit. Deutlich wird daran, dass Methoden immer mit Konstruktionen zu tun haben, dass es dauerhaft eine Differenz gibt zwischen dem, was zur Verfügung steht, was stattgefunden haben mag – und was in der Beobachtung als solche nicht wiederholbar ist. Auch ein Transkript ist nicht wiederholbar und bietet immer auch nur einen Ausschnitt aus der komplexen sozialen Wirklichkeit. So wird auch deutlich – hier in Bezug auf den Forschungsbereich der Sozialisation –, dass eine Differenz vorliegt zwischen dem Vorhaben, Sozialisation zu erforschen, und der Unmöglichkeit, Sozialisation als methodenunabhängige vorfindbare, eindeutig zu messende Realität ausfindig zu machen. Erhoben werden können kulturelle Praktiken, aber Sozialisation ist ein Prozess. Der vorgestellte empirische Zugang ist ein Beispiel dafür, wie es in diesem Dilemma möglich ist, durch die Reflexion der methodischen Konstruktionsprozesse des Gegenstandes zu aussagekräftigen Ergebnissen zu gelangen. Die vorgenommene Triangulation, also die Kombination verschiedener Methoden, führt natürlich zu einer Erhöhung der Komplexität, denn verschiedene Konstruktionen des Gegenstandes müssen wiederum zueinander in Beziehung gesetzt werden. Hier bleibt weiter zu diskutieren, in welchem Verhältnis diese Triangulation unterschiedlicher Verfahren zu einer konstruktivistischen Perspektive steht und wie das Verhältnis in diesem spezifischen empirischen Zugang zwischen einer Theorie-Triangulation und einer Methoden-Triangulation zu bestimmen ist. Das Verhältnis von Methode und Gegenstand erfährt also in diesem Projektbeispiel eine spezifische Lösung, wobei daran exemplarisch deutlich wird, wie durch die Wahl der jeweiligen Methode bzw. Methodenkombination der Gegenstand als Forschungsgegenstand erst konstituiert wird.

3.3 Gültigkeit und intersubjektive Überprüfbarkeit

Einen weiteren, sich durch alle Projektpräsentationen durchziehenden thematischen und mit den bisherigen Diskussionsschwerpunkten eng verknüpften Bereich stellt die Frage nach der Validierung, der Gültigkeit bzw. der Qualitätssicherung in den einzelnen empirischen Projekten dar, also: Wie gelangen Projekte zu validen, gültigen, intersubjektiv überprüfbaren Ergebnissen, und mit welchen Vorkehrungen und methodischen Praxen wird dies gesichert (vgl. STEINKE 2000). Dabei darf nicht übersehen werden, dass die Frage der einfachen Übertragung der im quantitativen Zugang explizierten Gütekriterien (Objektivität, Reliabilität, Validität) auf qualitative Forschung strittig ist, teilweise dezidiert zurückgewiesen wird oder aber im Sinne qualitativer Forschung reformuliert wird. Trotzdem – darauf wurde vonseiten der Diskussionsteilnehmer immer wieder insistiert – sind dies zentrale Dimensionen der qualitativen Forschung, ohne die deren Qualitätsstandards nicht formulierbar sind.

Ein Ergebnis der Diskussion war die Erstellung und Modifizierung eines Schemas zur Frage der Gültigkeit und der Qualität qualitativer Forschung, das durch zwei gleich bedeutsame und letztlich aufeinander verwiesene Kernbereiche – nämlich „elementare Anforderungen“ des qualitativen Forschungsprozesses und die „methodologische Reflexion“ – strukturiert wird (s. Abb. 1).

Elementare Anforderungen	Themen methodologischer Reflexion
Klare Abgrenzung der Problemstellung Umfassende Aufarbeitung des Forschungsstandes Auswahl des Feldes gemäß der Problemstellung Adäquate Auswahl von Feldzugängen Begründung für die ausgewählten Formen der Materialerstellung/„Datenbildung“ Materialaufbereitung/-dokumentation Schritte/Verfahren der Materialauswertung Klärung und Kontrolle der Relationen zwischen verwendeten Konzepten (untereinander und zum Material) Durchführung von Rück-Koppelungen zwischen Materialauswertung/Materialgewinnung (ggf. mehrfach) Geeignete Darstellungsformen der Ergebnisse	Adäquatheit (von Fragestellung, Methode und Gegenstand) Abstraktion (Verhältnis von Material, Materialdeutung und Erkenntnis) Selbstkontrolle (Interaktion in der Forschergruppe/Interaktion mit Erforschten) Geltungsbegründung (Durchsichtigkeit des Verfahrens, Prüfbarkeit, Glaubwürdigkeit, Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse)
Abbildung 1: Qualitätskriterien für qualitative Forschungsprojekte	

In der Diskussion dieses Schemas wurde sehr deutlich darauf verwiesen, dass die beiden Seiten eng zusammenhängen, d.h., dass die eher „handwerklichen“ Dimensionen des Feldzugangs bzw. der Felderschließung, der „Daten“-Erhebung, der Datenaufbereitung und des Einsatzes bzw. der Entwicklung von ge-

genstands- und frageangemessenen Auswertungsmethoden, die Planung und Durchführung der Erhebungs- und Auswertungsschritte etc. nicht nur wesentliche Voraussetzungen für die Geltungsbegründung liefern, sondern selbst Bestandteil der methodologischen Gültigkeits- und Qualitätssicherung sind. Von daher wurde davor gewarnt, die handwerklich-praktische Seite des Forschungsprozesses zu unterschätzen und sich lediglich auf die methodologisch-erkenntnistheoretische Seite zu konzentrieren oder gar auf diese Seite zu flüchten. Beide Seiten, so das Ergebnis der Diskussion, müssen vielmehr in ihrer gegenseitigen Abhängigkeit und Verwiesenheit aufeinander betrachtet werden.

Vor diesem Hintergrund wurde für eine *Sammlung und Zusammenstellung guter, erprobter Praxen* plädiert, in denen – auf einer mittleren Ebene zwischen methodologischer Abstraktion und konkreter Forschungspraxis – bewährte Modelle der Erhebung von Fällen, des Verhältnisses von Fragestellung, Gegenstand und dazu „passenden“ Methoden, aber etwa auch des Fallvergleichs bzw. der Fallkontrastierung und damit der Verallgemeinerbarkeit bzw. Generalisierbarkeit zusammengestellt und als bewährte Standards zugänglich gemacht werden können. Hierzu gehören auch in Projekten erprobte Formen der Selbstkontrolle und -reflexion. Damit wäre – ohne das kreative und offene Potenzial des qualitativen Forschungsprozesses auszuschließen – ein Fundus von Forschungspraxen erstellt, auf den Projektantragsteller und qualitative Forscher im Sinne bewährter Standards für ihren Forschungsprozess zurückgreifen könnten.

Ein weiterer Vorschlag, die Qualitätsprobleme zu bündeln, die anhand der Projektdarstellungen diskutiert wurden, umfasste die folgenden Punkte (Diskussionsbeitrag von MERKENS):

- 1) Die Fragestellung, die sich durch die „Stichproben“-Wahl, das Sampling bzw. die Fallauswahl des je einzelnen Projektes ergibt.
- 2) Die Problematik der Interviews und Interviewführung bzw. der subjektiven Perspektiven und Hierarchisierungen in den Beziehungen von Interviewstudien.
- 3) Die Frage nach der Kategorienbildung im Interpretationsprozess.
- 4) Die Frage nach dem Verhältnis von Häufigkeiten und Relationen bzw. Relationierungen.
- 5) Die Frage nach der „Cluster“-Bildung – den Rekonstruktionen zweiter Ebene.
- 6) Die Frage nach der Muster- oder Typenbildung – den Rekonstruktionen dritter Ebene.
- 7) Die Problematik der zugrunde gelegten analytischen Folie.
- 8) Die Frage nach der Reanalyse von Kategorien – wie wird hier vorgegangen?

Diese Problembereiche sind sehr forschungsnah formuliert. Es ergibt sich die Frage, wie man sie kompatibel macht zu den mehr abstrakten, methodologischen Formulierungen, wie sie im obigen Schema zusammengefasst wurden. Dabei beziehen sich diese Punkte zum einen auf die methodischen Forschungspraxen selbst (die linke Seite), aber gleichzeitig auch auf bestimmte Aspekte der methodologischen Ebene, etwa der Frage der Generalisierung bzw. der Theoretisierung.

Die Frage nach der *dialogischen Validierung* fällt ebenfalls in den Kontext der „Qualitätssicherung“ bzw. Geltungsbegründung innerhalb der empirischen Projekte. Werden in einem Projekt zwei Textsorten erzeugt, die jeweils auch durch verschiedene methodische Zugänge hergestellt werden, so ergibt sich die Frage, wie diese beiden methodischen Zugänge und die beiden Textsorten aufeinander zu beziehen sind. Es sollte sichergestellt sein, dass sich die einzelnen Interpretationsschritte über die einzelnen Erhebungsbereiche eines Projektes hinweg aufeinander beziehen lassen und in ein methodisch stimmiges Verhältnis zueinander gebracht werden können. Auch hier muss es darum gehen, vorliegende Verknüpfungen von Methoden mitsamt der darin beruhenden Anschlussprobleme zu sichten und damit vorliegende Praxen der Verknüpfung zwischen Methoden und Auswertungsverfahren auf ihre Bewährtheit hin zu überprüfen (vgl. etwa die Diskussion zur Kombination von objektiver Hermeneutik und narrationstheoretischen Auswertungsverfahren).

Dialogische Validierung wirft schließlich die Frage auf, wie die Ebene der hermeneutischen Fallrekonstruktion im Verhältnis zu übergreifenden kommunikativen Validierungen anzusetzen ist. Wie steht die dialogische oder kommunikative Validierung im Verhältnis zu der Fallinterpretation und wiederum zu den erzeugten Daten? Hier sind verschiedene Ebenen zu unterscheiden: erstens die Ebene der kommunikativen Selbstkontrolle im einzelnen Projekt selbst. In den vorgestellten ethnografischen Projekten wurde dies etwa durch unterschiedliche Typen von „Memos“ und deren systematische Reflexion gewährleistet (vgl. KELLE, KALTHOFF). Hier geht es also um die projektinterne Institutionalisierung und Methodisierung systematisch angeleiteter Kontrolle von Interpretationsprozessen durch kommunikative Validierung *innerhalb* der Forschergruppe, was allerdings einen Verbund von Forschenden voraussetzt. Auf dieser Grundlage kann es zu einer projektintern dialogisch validierten Erstellung von Fallinterpretationen kommen. Auf dieser Grundlage kann auf einer zweiten Ebene diese projektintern methodisierte und validierte Interpretation durch *andere Forschergruppen* einer dialogischen Außenvalidierung unterzogen werden, die aber wohl immer nur exemplarisch – anhand einiger ausgewählter Fälle – erfolgen kann. Eine Möglichkeit der Qualitätssicherung wird also in einer systematischen Reflexion gesehen, die etwa im Rahmen von Forschungswerkstätten oder Forschungsworkshops zu leisten ist. Auf einer dritten Ebene ist die dialogische Validierung schließlich in den Horizont der *scientific community* gestellt. Um hier eine dialogische Validierung zu ermöglichen, muss allerdings die intersubjektive Überprüfbarkeit des qualitativen Erkenntnisbildungsweges gewährleistet sein. Das heißt, es muss zumindest für ausgewählte Fälle die Explikation aller Interpretationsschritte vorliegen und zumindest für einen Eckfall oder anhand eines Beispiels die intersubjektive Nachvollziehbarkeit auch in der Ergebnisdarstellung gewährleistet sein.

3.4 Triangulation

In diesem Zusammenhang wird auch die Frage nach der Kombination von Methoden in den einzelnen Projekten besonders intensiv diskutiert – und zwar unter der Überschrift der „Triangulation“. Hier liegen inzwischen zahlreiche Ver-

suche vor, etwa mit unterschiedlichen, ja teilweise divergenten Interpretationsverfahren einen Basistext interpretativ zu erschließen und darüber einen Vergleich unterschiedlicher Interpretationsverfahren zu ermöglichen (vgl. HEINZE u.a. 1980; KOLLER/KOKEMOHR 1994; FISCHER/SCHÖLL 1994; KÖNIG 1998, S. 320ff.; RICHTER 2000). Triangulation in diesem Sinne wäre die Anwendung unterschiedlicher Verfahren auf den gleichen Gegenstand. Darin zeigt sich aber zugleich auch die Problematik eines Triangulationskonzeptes, das als Crossvalidierung (vgl. DENZIN 1970) in bislang ungeklärte Probleme mündet: Müssen unterschiedliche Methoden nicht systematisch gerade zu unterschiedlichen Ergebnissen führen (vgl. methodische Gegenstandskonstruktion)? Wie ist dann zu entscheiden, welches Ergebnis das validere ist? Die Anwendung unterschiedlicher Methoden und deren Kombination führt also entgegen der Absicht einer Erhöhung der Validität auch zu neuen Begründungs- und Vermittlungsproblemen. Wie können je unterschiedliche Zugänge, wie sie unter dem Stichwort „Triangulation“ üblicherweise diskutiert werden, so gestaltet werden, dass die Schwäche des einen Verfahrens nicht durch die Schwäche des anderen Verfahrens kompensiert werden soll, was eher zu einer Addition von methodischen Problemen führen würde, sondern die je eingesetzten Verfahren ihren eigenen Stellenwert erhalten. So scheint die Validierung durch Triangulation eher Probleme zu erzeugen, während Triangulation als durch verschiedene Methoden angeleitete Perspektivenerweiterung auf denselben Gegenstand bedeutsam wird. Aber auch hier bedarf es einer der Fragestellung und dem Gegenstand angemessenen (vgl. oben) Vorgehensweise, die den Einsatz unterschiedlicher Methoden erforderlich macht und gleichzeitig ausweisen kann, für welchen Aspekt des Gegenstandes die jeweilige Methode notwendig und bedeutsam ist.

3.5 Ausbildung, Qualifizierung, Projektbegleitung

Für die Sicherung der Qualität qualitativer Forschung erscheint nicht zuletzt die Ausbildung und Qualifikation im Bereich qualitativer Forschungsverfahren zentral. Damit ist zum einen die grundständige qualitativ-methodische Ausbildung in den erziehungswissenschaftlichen Studiengängen gemeint, in der die Grundlage für qualitatives Forschen gelegt wird. Neben einem Ausbau und einer Verbesserung in diesem Bereich bedarf es allerdings der forschungsbegleitenden Weiterqualifizierung.

Hier wurde von verschiedenen Seiten angeregt, dass die DFG verstärkt qualitativ-methodische Summer-Schools, Workshops und Weiterqualifizierungsangebote für die in der qualitativen Forschung tätigen Mitarbeiter unterstützen und finanzieren sollte. Hier liegen aus anderen Zusammenhängen (z.B. sozialpädagogische qualitative Sommeruniversität, Workshops in unterschiedlichen Forschungszusammenhängen) bereits gute Erfahrungen mit derartigen Weiterqualifizierungen vor. Angeregt wurde, diese Workshops auch themenzentriert anzusetzen, um qualitative Projekte zusammenzuführen, die in einem Gegenstandsfeld forschen. Damit könnten zugleich auch Diskussionen zum Zusammenhang von Gegenstand, methodischer Gegenstandskonstruktion und methodischen Erschließungen ermöglicht werden.

Neben der Weiterqualifikation wurde insbesondere in einer projektbegleitenden „Supervision“, prozessorientierter Projektberatung bzw. in der Einrichtung von Projektbeiräten eine wichtige Maßnahme zur Qualitätssicherung gesehen. Dabei wurde zum einen – entsprechend den Möglichkeiten von Forschergruppen – an die Bündelung thematisch verwandter Projekte gedacht, die im Zusammenhang von projektbegleitenden Tagungen und Workshops methodisch-gegenstandsbezogen diskutieren und im Zuge von Projektpräsentationen sich die Beratung von Sachverständigen im Forschungsprozess sichern können.

Ein weiterer Vorschlag betraf die Einrichtung von Projektbeiräten, die – im Budget von Forschungsprojekten vorgesehen – den Forschungsprozess als eine kritisch-beratende Außeninstanz begleiten sollten und die zugleich mit dem konkreten Forschungsverlauf verbunden und vertraut sind. Von derartigen Projektbeiräten könnten an kritischen Punkten des Projektverlaufs angesichts weit reichender Veränderungen oder Revisionen des Forschungsprozesses bzw. auch an bedeutsamen Zwischenetappen wichtige Reflexionshilfen und flankierende Unterstützung erfolgen. Derartige Projektbeiräte könnten, da sie nicht in unmittelbare Gutachtertätigkeit verwoben sind, als kritische Instanzen der Außenreflexion zugleich weitgehendes Vertrauen genießen (Ausfallen taktischer Spiele des Verheimlichens von Schwachpunkten und Forschungskrisen) und damit den Forschungsprozess fördern und stabilisieren. Allerdings müsste vonseiten der DFG eine entsprechende zusätzliche Finanzierung für qualitative Projekte (Reisekosten etc.) zur Verfügung gestellt werden.

Der Gedanke einer prozessbegleitenden „Supervision“ (MERKENS) weist Analogien zum Beiratsvorschlag auf, geht aber darüber hinaus, auch wenn diese Anregung sicherlich weiter zu systematisieren bleibt. Neben der inhaltlichen und methodischen Beratung kommen hier zusätzlich Aspekte der Teamentwicklung, der Teamkooperation, der Projektleitung etc. ins Spiel, also die komplexe interaktive und kommunikative Einbettung des Forschungsprozesses, die in qualitativen Projekten mit einer unerlässlich hohen Kommunikationsdichte von ganz entscheidender Bedeutung für den Erfolg des Forschungsverlaufs und -prozesses ist. Diese Dimension des Forschungsprozesses scheint gerade in qualitativen Projekten mit einer hohen Kooperations- und Kommunikationsnotwendigkeit ganz entscheidend für die Qualität der Ergebnisse zu sein, erfährt aber bislang so gut wie keine Beachtung.

3.6 Reflexion der Subjektivität, Forschungsethik

Ein weiterer Fragebereich bezieht sich ebenfalls auf das Verhältnis der sozialen Beziehungen in Forschungsprojekten, nun aber bezogen auf die Datenanalyse. Es wird die Frage gestellt, inwiefern Beziehungen im Forschungsteam wie auch Beziehungen zwischen Forschungsteam und Erforschten zum Gegenstand der Reflexion werden und als Datenquelle bzw. als Folie für die Generierung von Daten einbezogen werden. Das heißt, der Verstehensprozess wird im Kontext der vielfältig einzugehenden Beziehungen reflektiert (vgl. hierzu insbes. die Präsentation von BREITENBACH). Was ist der Qualitätsmaßstab für den Einbezug der Perspektive der interviewten Personen und der Perspektiven innerhalb

des Forschungsteams? In welcher Form werden die subjektiven Hintergründe und Deutungsfolien, die etwa in der ethnografischen Forschung zentral für die Generierung der Daten sind (z.B. in Form von Feldprotokollen), methodisiert der Reflexion zugänglich gemacht und damit als Grundlage der Generierung von „Daten“ transparent? Beispiele hierfür fanden sich explizit im Beitrag von H. FAULSTICH-WIELAND, in dem mit Bezug auf P. BOURDIEUS Reflexionskonzept (vgl. BOURDIEU 1993) verdeutlicht werden konnte, wie die subjektiven Geschlechterverständnisse, die impliziten Selbstverständlichkeiten in die Interpretation der Interaktionen und die Generierung der Protokolle eingehen (FAULSTICH-WIELAND).

Hieran knüpfen sich weitere Fragestellungen, die die Reflexion und den Umgang mit Subjektivität und Beziehungen im Forschungsprozess betreffen: Wie werden Hierarchien explizit gemacht? Wie werden Wahrnehmungen, Gefühle, Assoziationen, wenn sie nicht einem tiefenhermeneutischen oder psychoanalytischen Prozess überlassen werden sollen, im Kontext eines spezifischen empirischen Projektes explizit gemacht? Welchen Stellenwert hat das Material einer qualitativen Forschung, wenn es sich zu dieser Seite hin öffnet? Welche systematische methodische Kontrolle kann hier gewährleistet werden? Welche Stufe von Transparenz ist gegenüber den beteiligten Forschern möglich, und wie wird diese Reflexion sowohl mit der Erstellung von Fallstudien oder Fallrekonstruktionen als auch mit dem allgemeinen Darstellungsproblem qualitativer Forschung vermittelt?

Für diese Dimension der Qualitätssicherung scheint die Sammlung und Systematisierung vorliegender methodisierter Praxen und Umgangsformen in qualitativen, vor allem wohl auch in ethnografischen Projekten besonders bedeutsam, da hier – neben den sehr aufwendigen Vorgehensweisen in ethnopschoanalytischen bzw. ethnohermeneutischen Ansätzen – bislang kaum ausdifferenzierte methodisierte Vorgehensweisen ausgewiesen sind.

Die Frage der Forschungsethik betrifft sowohl quantitative als auch qualitative Forschung gleichermaßen. Allerdings weist die qualitative Forschung insofern eine Besonderheit auf, als die Daten und auch häufig die Ergebnisse bzw. Falldarstellungen auf der Individualebene angesiedelt sind, also identifizierbare Individuen, Gruppen, einzelne Institutionen etc. betreffen. Umso bedeutsamer – so wurde argumentiert – ist die Einhaltung forschungsethischer Standards. Diese betreffen zwar nicht direkt die Qualität und Gültigkeit der Ergebnisse, sind aber insofern bedeutsam für die Qualität qualitativer Forschung, als nur bei Einhaltung ethischer Standards die Akzeptanz für qualitative Forschung und deren Erkenntnisbildung mittel- und langfristig zu sichern ist.

Hier wurden von verschiedenen Diskussionsteilnehmern Zweifel geäußert, ob diese Standards eingehalten werden: Dies betrifft die umfassende Information der Beforschten über die Vorgehensweise und Absicht, die Erstellung von Kontrakten und Verträgen mit den Beforschten, die umfassende Anonymisierung, den datenschutzrechtlich einwandfreien Umgang mit den erhobenen Daten usw. Aus der Anlage qualitativer Forschungsprozesse, die oftmals nicht so klare, zeitlich sehr begrenzte und strukturierte Konturen aufweisen, wie etwa die quantitative Forschung, die mit standardisierten Instrumenten arbeitet, ergeben sich zudem „Grauzonen“. Häufig ist die Begrenzung der Forschung nicht eindeutig: Im Fall etwa lang dauernder teilnehmender Beobachtung erge-

ben sich häufig umfassende Einblicke in Lebenszusammenhänge, entstehen gegenseitige Beziehungen, in denen die Trennung von Forschungsaufgabe und Privatheit fließend wird. Verschiebungen in Fragestellung und Gegenstand ergeben sich häufig erst im Forschungsprozess selbst, sodass vorgängige Kontrakte korrekturbedürftig werden oder erweitert werden müssten. All dies erfordert umso deutlicher die Reflexion auf die Einhaltung forschungsethischer Standards.

3.7 Verwendungskontext

Ein weiterer Themenbereich, der sich durch die gesamte Projektdiskussion hindurchzog, ist die Frage nach der Forschungsökonomie. Die Forschungsökonomie bezieht sich sowohl einerseits auf die Laufzeit von Projekten, andererseits auf die allgemeine Frage danach, wie Interpretationsprozesse und Analysen verkürzt werden können.

Einerseits wurde angemerkt, dass die Laufzeit von Projekten häufig sehr knapp bemessen sei und die in qualitativen Projekten teilweise unvorhersehbaren Entwicklungen und Modifikationen zu geringe Beachtung bei der vorausgehenden Zeitplanung fänden.

Andererseits wurde vor allem durch CH. LÜDERS im Zusammenhang der Kinder- und Jugendhilfeforschung am DJI, das häufig qualitative Forschungsprojekte durchführt, die sich auf direkte politisch relevante Entscheidungen beziehen, die weniger an Theorieentwicklung, sondern vielmehr an der Bereitstellung spezifischen, deskriptiven, detaillierten Wissens orientiert sind, die Frage eingebracht, welche abkürzenden Strategien sich für eine qualitative Forschung formulieren ließen, die diesen Anforderungen (z.B. Zeitdruck, höhere Fallzahl etc.) gerecht werden kann, ohne dabei aber auf methodische Standards zu verzichten (LÜDERS). Zudem entsteht im Bereich der Qualitätssicherung, der Evaluations- und Begleitforschung, der Organisations- und Institutionsberatung ein neues qualitatives Forschungsfeld, in dem mit elaborierten, zeitintensiven Verfahren kaum gearbeitet werden kann, für das aber ebenfalls Instrumentarien, methodisierte Vorgehensweisen und qualitative Zugänge zu entwickeln sind. So stellt sich etwa die Frage, welche Möglichkeiten der Sinner-schließung, die *nicht* ausufernd sind, aber trotzdem methodischen Standards standhalten, in diesen Feldern eingesetzt werden können. Hier – so das Resümee – liegen bislang kaum Entwicklungen vor, sodass sich hier ein Feld auftut, in dem bereits geforscht wird, aber ohne dass qualitativ methodisierte Praxen als gesichertes qualitatives „Know-how“ vorliegen. Hier wurde darüber diskutiert, inwiefern dies nicht ein zukünftiges Schwerpunktfeld der qualitativen Methodenentwicklung werden könnte.

3.8 Vergleichs-, Replikations- und Sekundärstudien – ein Desiderat

Eine weitere, mehrfach diskutierte Forderung bezog sich auf die Notwendigkeit von Vergleichs-, Replikations- bzw. sekundäranalytischen Studien, eine Forschungspraxis, die bislang im Kontext der qualitativen erziehungswissen-

schaftlichen Forschung kaum verbreitet ist (vgl. insbesondere den Beitrag von KRÜGER). Hier besteht der Einwand gegenüber der gegenwärtigen Forschungspraxis darin, dass in jedem Projekt mit hohem Aufwand immer wieder neues Material gewonnen und häufig nicht ausgeschöpft wird. Hier wären – mit anderen Fragestellungen bzw. zu ähnlichen Fragestellungen mit anderen methodischen Zugängen – Sekundäranalysen möglich und sinnvoll, die aber beim gegenwärtigen Stand der Datenaufbereitung und -dokumentation häufig bereits daran scheitern, dass die vorliegenden archivierten Daten (sofern dies überhaupt der Fall ist) dafür nicht geeignet bzw. nur in Ausnahmen geeignet erscheinen. Hier wird gefordert, Archivierungsmöglichkeiten zu finden, um Datenmengen oder ganze Projektdatensätze zu speichern, um das Material bundesweit der Forschergemeinde zur Verfügung stellen zu können. Ein Einwand gegenüber dieser Forderung eines qualitativen Datenarchivs und verstärkter Sekundäranalysen bezog sich darauf, dass die Archivierung von qualitativen Daten – zumindest in einer ganzen Reihe von Verfahren – besondere Kontextinformationen voraussetzt, die nicht ohne weiteres mitgeliefert werden können. Qualitative Rohdaten gibt es nicht, es gibt immer „mehr“ als Rohdaten, d. h., qualitative Daten sind in ein komplexes Kontextwissen eingelagert.

Auch für Vergleichsstudien (historische, kohortenspezifische, kultur- bzw. gruppenspezifische etc.) treffen sowohl die Forderungen als auch die Bedenken gleichermaßen zu. Darüber hinaus wurden noch methodische Probleme diskutiert: Wie lässt sich eine wirklich vergleichbare Fallauswahl treffen? Bedeutet im Fall von Vergleichsstudien die Erstanwendung einer Methode nicht eine Vorentscheidung auch für die Anschlussuntersuchung, bzw. wie lassen sich unterschiedliche Methoden miteinander verbinden? Wie ist zu verfahren, wenn eine Replikationsstudie unterschiedliche Ergebnisse erbringt – wie kann dann die Replikationsstudie im Vergleich zur Erststudie eingeschätzt werden?

Trotz dieser methodischen Bedenken und offenen Fragen war allerdings Konsens, dass es sich hier um ein zu behebendes Defizit im Bereich der qualitativen Forschung handelt, dass die Möglichkeiten zur Archivierung und Weiterverwendung qualitativer Daten verstärkt angegangen werden müssen und entsprechende Studien zu fördern sind.

4. *Perspektiven und Empfehlungen zur Qualität qualitativer erziehungswissenschaftlicher Forschung*

Es zeigte sich im Verlauf dieses Rundgesprächs, dass ein derart breit angelegter erster Austausch vielfach nur Problempunkte, weiteren Diskussionsbedarf und an vielen Punkten lediglich erste Klärungen und Sichtungen erbringen kann. Für weiter reichende Perspektiven wäre darauf zu achten, klar umrissene, überschaubare *Aspekte* der qualitativen Forschung in den Mittelpunkt zu rücken, um diese einer systematischeren Klärung zuzuführen, als es in diesem ersten Rahmen möglich war. Trotzdem scheint gerade der Einstieg mit dieser umfassenden Perspektive bedeutsam gewesen zu sein, da nur so die Vielfalt der Fragen und Perspektiven im Zusammenhang qualitativer Forschungsstandards in ganzer Breite in den Blick kommen konnte. Von dieser ersten Sichtung aus ist somit präziser der weitere Klärungsbedarf zu bestimmen.

Als wichtige Ergebnisse können die folgenden Punkte festgehalten werden:

- Es liegt inzwischen eine erhebliche Zahl gut ausgearbeiteter, methodologisch fundierter und in vielen empirischen Untersuchungen erprobter und bewährter qualitativer Verfahren vor. Diese Verfahren genügen qualitativen Forschungsstandards und sichern bei entsprechend angemessener Fragestellung, angemessenem Gegenstandsbezug und entsprechend angemessener Verwendung und praktischer Durchführung gültige Ergebnisse. Von daher kann auch nach dieser Tagung die These einer Normalisierung und Konsolidierung qualitativer Forschung auch im erziehungswissenschaftlichen Forschungsbereich bestätigt werden.
- Entsprechend dem fortgeschrittenen Stand der qualitativen erziehungswissenschaftlichen Forschung haben sich neue, innovative und experimentelle Felder der Forschungsinnovation herausgebildet. Hier sind vor allem zu nennen: komplexe qualitative „Mehrebenenanalysen“ (z.B.: Institution und Biografie; Handlungs-/Deutungsmuster und Biografie; Milieu und Individualität etc.), häufig in Verbindung mit einer Kopplung verschiedener Methoden. Hier liegt eine ganze Reihe offener methodologischer und methodischer Probleme, die für forschungsinnovative Entwicklungen keineswegs atypisch sind, die aber der weiteren Klärung und Diskussion bedürfen, etwa weiterer Klärungen zur Triangulation. Von diesen innovativen und experimentellen Forschungsfeldern sind aber die erstgenannten Bereiche einer Anwendung gesicherter Verfahren zu unterscheiden.
- Daneben gibt es auch einzelne Aspekte des qualitativen Forschungsprozesses, die einer weiteren systematischen Klärung und Sichtung vorliegender Praxen und Vorgehensweisen bedürfen: etwa die Reflexion der Forscher-subjektivität und der Forscher-Beforschten-Beziehung, die für qualitative Forschungsprozesse häufig wesentlich ist, für die bislang aber wenig methodisierte und ausgewiesene Formen der reflexiven Kontrolle vorliegen. Ähnliches gilt für den Ausbau und die Generierung der Datengrundlage und -archivierung für qualitative Sekundär- und Vergleichsstudien.
- Insgesamt muss festgehalten werden, dass bislang eine systematische Aufbereitung und strukturierte Bündelung von Methoden im Zusammenhang mit Fragestellung, Gegenstand, Vorgehensweise und Geltungskriterien erst in Ansätzen vorliegt. Hier hat im Sinne der Forderung nach einer Sichtung, Zusammenstellung und Dokumentation vorliegender bewährter Forschungspraxen und -methoden auf einer „mittleren Ebene“ zwischen konkreter Forschungspraxis und methodologischer Reflexion die Tagung eindeutig den Hinweis auf Handlungsbedarf ergeben.

Insgesamt – ein weiteres zentrales Ergebnis der Tagung – erscheint es erforderlich, die qualitative (erziehungswissenschaftliche) Forschung verstärkt in überregionale kommunikative Austauschprozesse einzubinden und verstärkt durch beratende, begleitende Instanzen einer Außenreflexion zu flankieren. Erstens kann dies in Form der Vernetzung bereits existierender Workshops, Interpretationswerkstätten etc. stattfinden. Zweitens kann dies die Verstärkung einer DFG-geförderten Initiierung gegenstandsbezogener, methodischer Workshops bedeuten. Drittens könnte dies in Form der Institutionalisierung von Projekt-

beiräten und systematischer Außenreflexion (Supervision) erfolgen. Hier könnte der Gesamtprozess der qualitativen Forschung von der Antragsvorbereitung, -erstellung über die Begutachtung, den eigentlichen Forschungsprozess selbst bis hin zur Berichterstattung und Projektdarstellung in den Blick genommen werden: etwa Beratungen im Vorfeld der Antragstellung, Unterstützung der Antragstellung z.B. durch „Musteranträge“; schließlich die begleitende Beratung der Projektrealisierung durch weitere Methodenqualifizierung, Workshops, Beiräte und Projektsupervision bis hin zur Darstellung der Projektergebnisse.

Anhang: Referate und Diskussionsteilnehmer des DFG-Rundgesprächs „Qualität qualitativer Forschung in der Erziehungswissenschaft“, 22.-24. März 1999

Leitung: WERNER HELSPER, LEONIE HERWARTZ-EMDEN, EWALD TERHART

Eröffnungsvortrag am Vorabend der Tagung:

STEFANIE ENGLER

„Das Handeln im Blick“. Zum Beitrag von MARIE JAHODA und PAUL LAZARSELD zur Entwicklung der Sozialforschung (Eröffnungsvortrag am Vorabend der Tagung)

I. Biografie

JOCHEN KADE

Biografie und Institution. Biografieforschung in der Erwachsenenbildung und erziehungswissenschaftliche Theoriebildung.

HARTMUT WENZEL/GUDRUN MEISTER

Lehrerbiografien und Lehrerhandeln: Probleme des methodischen Zugangs

HEINZ-HERMANN KRÜGER

Erträge biografischer Forschung in der Erziehungswissenschaft

II. Kindheit und Jugend

HELGA KELLE

Gegenstände und Methoden der *peer culture*-Forschung bei Kindern

EVA BREITENBACH

Beziehungen und Interaktionen im Forschungsprozess: Erfahrungen aus einem Jugendforschungsprojekt

CHRISTIAN LÜDERS

Qualitative Kinder- und Jugendhilfeforschung im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis. Erfahrungen aus einem außeruniversitären Forschungsinstitut

III. Bildungsinstitutionen

HERBERT KALTHOFF

Schulkultur: Zur Praxis des Unterrichtens und Bewertens

ULRICH HERRMANN/H. HERTRAMPH

Qualitative Sozialforschung als Lernprozess. Am Beispiel der Fallstudie „Wie erlernt der Lehrer seinen Beruf?“

HANNELORE FAULSTICH-WIELAND

Subjektive Zugänge der Forschenden als methodisches Instrument in der Erforschung sozialer Konstruktionsprozesse von Geschlecht in schulischen Interaktionen

ULRIKE MIETZNER/ULRIKE PILARCZIK

Fotografie als Quelle in der erziehungshistorischen Forschung

Literatur

- BERG, E./FUCHS, M. (Hrsg.): Die Krise der ethnographischen Repräsentation. Frankfurt a.M. 1993.
- BLUMER, H.: What is wrong with Social Theory? In: American Sociological Review 19 (1954), S. 3–10.
- BLUMER, H.: Der methodologische Standort des symbolischen Interaktionismus. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Opladen 1981, S. 80–146.
- BOHNSACK, R./LÜDERS, CHR./REICHERTZ, J. (Hrsg.): Qualitative Sozialforschung. Opladen 1999.
- BOHNSACK, R.: Rekonstruktive Sozialforschung. Opladen 1991.
- BOURDIEU, P.: Narzisstische Reflexivität und wissenschaftliche Reflexivität. In: E. BERG/M. FUCHS (Hrsg.): Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation. Frankfurt a.M. 1993, S. 365–375.
- BOURDIEU, P./WAQUANT, L.J.D.: Reflexive Anthropologie. Frankfurt a.M. 1996.
- COMBE, A./HELSPER, W./STELMASZYK, B. (Hrsg.): Forum qualitative Schulforschung 1. Weinheim 1999.
- DENZIN, N.K.: The Research Act. New York (McCraw Hill) 1970.
- DENZIN, N.K./LINCOLN, Y.S. (Hrsg.): Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks (Sage) 1994.
- FISCHER, D./SCHÖLL, A.: Lebenspraxis und Religion. Fallanalysen zur subjektiven Religiosität von Jugendlichen. Gütersloh 1994.
- FLICK, U. u. a. (Hrsg.): Handbuch qualitative Sozialforschung. München 1991.
- FRIEBERTSHÄUSER, B./PRENGEL, A. (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München 1997.
- GEERTZ, C.: Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt a.M. 1983.
- GLASER, B./STRAUSS, A.L.: Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Bern 1998.
- HEINZE, T./KLUSEMANN, H.W./SOEFFNER, H.-G. (Hrsg.): Interpretation einer Bildungsgeschichte. Überlegungen zur sozialwissenschaftlichen Hermeneutik. Bensheim 1980.
- HIRSCHAUER, S./AMMAN, K. (Hrsg.): Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie. Frankfurt a.M. 1997.
- HITZLER, R./HONER, A. (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Opladen 1997.
- KELLE, U.: Empirisch begründete Theoriebildung. Zur Logik und Methodologie interpretativer Sozialforschung. Weinheim/München 1994.
- KELLE, U./KLUGE, S.: Vom Einzelfall zum Typus. Opladen 1999.
- KOLLER, H.C./KOKEMOHR, R. (Hrsg.): Lebensgeschichte als Text. Zur biographischen Artikulation problematischer Bildungsprozesse. Weinheim 1994.
- KÖNIG, E./ZEDLER, P.: Bilanz qualitativer Forschung. Bd. 1 und 2. Weinheim 1995.

- KÖNIG, H.D. (Hrsg.): Sozialpsychologie des Rechtsextremismus. Frankfurt a.M. 1998.
- KRÜGER, H.H./MAROTZKI, W. (Hrsg.). Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen 1999.
- LAMNEK, S.: Qualitative Sozialforschung. Bd. 1 und 2. Weinheim 1993.
- LECOMPTE, M.D./ MILLROY, W.L./PREISSE, J. (Hrsg.): The Handbook of Qualitative Research in Education. San Diego (Academic Press) 1992.
- LÜDERS, CHR.: Von der teilnehmenden Beobachtung zur ethnographischen Beschreibung. In: E. KÖNIG/P. ZEDLER (Hrsg.): Bilanz qualitativer Forschung. Bd. 2. Weinheim 1995, S. 311–342.
- OEVERMANN, U. u.a.: Die Methodologie einer objektiven Hermeneutik und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozial- und Textwissenschaften. In: H.G. SOEFFNER (Hrsg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart 1979, S. 352–434.
- OEVERMANN, U.: Die objektive Hermeneutik als unverzichtbare methodologische Grundlage für die Analyse von Subjektivität. In: T. JUNG/S. MÜLLER-DOOHM (Hrsg.): Wirklichkeit im Deutungsprozess. Frankfurt a.M. 1993, S. 106–159.
- PEIRCE, C.S.: Schriften zum Pragmatismus und Pragmatizismus. Hrsg. von K.O. APEL. Frankfurt a.M. 1991.
- RICHTER, D. (Hrsg.): Methoden der Unterrichtsinterpretation. Qualitative Analysen einer Sachunterrichtsstunde im Vergleich. Weinheim/München 2000.
- STEINKE, I.: Kriterien qualitativer Forschung. Weinheim 2000.

Abstract

Although qualitative methods within the framework of empirical research in educational science may be regarded as well established, again and again pressing questions arise concerning the methodological and methodical quality standards to be applied to the use, the undertaking and the evaluation of qualitatively designed research projects. Likewise, we are increasingly confronted with the task of consolidating and guaranteeing general results, so that, within the framework of the qualitative research approach, cumulative insights are gained. A DFG round-table conference was held regarding this topic, the participants of which inquired into the question of the quality of qualitative research in educational science on the basis of personal experiences gained in individual projects. The article gives a systematic survey on central results of the work carried out during this conference.

Anschrift der Autoren

Prof. Dr. Werner Helsper, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Pädagogik, Franckeplatz 1, 06099 Halle,
 Prof. Dr. Leonie Herwartz-Emden, Universität Augsburg, Philosophische Fakultät I, Universitätsstr. 10, 86135 Augsburg,
 Prof. Dr. Ewald Terhart, Ruhr-Universität Bochum, Institut für Pädagogik, 44780 Bochum